



*О. Б. Томилин, Л. В. Фомина, О. О. Томилин\**

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет  
им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия*

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

**Ключевые слова:** компетенция; федеральные образовательные стандарты; организационно-методическая документация.

Представленная статья относится к категории исследовательских статей. Целью исследования является анализ научного обоснования содержания организационно-методического сопровождения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). В статье рассматриваются и анализируются проблемы внедрения результатов Болонского процесса в организацию и содержание российского высшего образования. Проведенный анализ свидетельствует о доминирующем влиянии механистического подхода в интерпретации понятия «компетенция» при разработке методических рекомендаций и нормативных макетов организационно-методического сопровождения ФГОС ВО. Такой подход порождает формальное бюрократическое описание результатов освоения основных профессиональных образовательных программ в виде паспортов компетенций, нынешнее содержание которых не имеет никакой практической значимости для организации образовательного процесса подготовки современного конкурентоспособного специалиста.

Представлены собственные практики разработки организационно-методического сопровождения ФГОС ВО, обеспечивающего реализацию компетентного подхода, исходя из фундаментальных свойств компетенций: наддисциплинарности, поливалентности и кумулятивности, а также учебно-методического сопровождения технологий формирования компетенций в учебном процессе.

Предлагаемые в статье практические материалы и рекомендации могут быть использоваться преподавателями высшей школы и руководителями структурных подразделений вузов при разработке организационно-методического сопровождения ФГОС ВО, обеспечивающего реализацию компетентного подхода.

### Введение

В истории цивилизации состояние и эволюция образовательных систем представляют собой, говоря современным языком, различные институциональные, содержательные и иные формы взаимодействия трех игроков: власти, образовательных учреждений и потребителей образовательных услуг (знаний). Причем целью той или иной формы взаимодействия было, есть и будет достижение устойчивой формы развития общества.

На заре цивилизации, когда знаний об окружающем мире было мало, с одной стороны, а с другой – новое знание экспериментальным путем

достигалось достаточно легко, родоплеменная власть сознательно скрывала знание, заменяя его шаманскими заклинаниями, чтобы обеспечить стабильность той или иной общности людей как основу ее устойчивого развития.

Обращаясь к новейшей истории, можно отметить, что значимой вехой существенного изменения взаимодействия игроков явилась Болонская декларация (1999 г.), положившая начало системному изменению европейских образовательных систем и общеевропейского образовательного пространства в целом. Многочисленная литература исследует и предлагает различные причины возникновения Болонского процесса со всеми вытекающими изменениями взаимодействия игроков

\* *Томилин Олег Борисович* – кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой физической химии Федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Россия, 430005, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Большевикская, 68; (8342) 47-99-24, +7 (927) 274-72-30; tomilino@mail.ru.

*Фомина Людмила Владиславовна* – кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры физической химии Федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», Россия, 430005, Республика Мордовия, Саранск, Большевикская, 68; (8342) 47-99-24, +7 (927) 274-13-35; liudmilafoмина@gmail.com.

*Томилин Олег Олегович* – кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры государственного и административного права Федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», 430005, Республика Мордовия, Саранск, Большевикская, 68; (8342) 24-48-88, +7 (927) 276-55-68; ootomilin@gmail.com.

(см. например, [1]), однако цель оставалась прежней – устойчивое развитие общества в условиях новых социально-экономических реальностей. Не претендуя на оригинальность, тем не менее позволим себе высказать мнение, что причиной Болонского процесса явилось, следуя Х. Ортеге-и-Гассету, «образовательное восстание масс» или «массовизация высшего образования» в условиях общества потребления [2]. За период 1960–1995 гг. численность студентов выросла с 13 до 82 миллионов, т. е. более чем в шесть раз.

Отмеченное скачкообразное увеличение востребованности высшего образования было обусловлено отнюдь не кадровыми потребностями научно-технического прогресса. Напротив, этот период времени характеризовался сменой времени «синих воротничков» на время «белых воротничков». Увеличение востребованности высшего образования определялось факторами развития общества потребления: во-первых, нарастанием доли обслуживающего класса в современной классовой структуре работников и, во-вторых, укреплением и развитием ценностей гражданского общества.

Проблема ответа европейского высшего образования на новую социально-экономическую ситуацию заключалась в том, что существующая система высшего образования по своим институциональным, содержательным, технологическим, ментальным характеристикам и ценностям была в значительной степени элитной, иными словами отбор студентов определялся достаточно высокими интеллектуальными требованиями к претендентам. Если обратиться к индексу интеллекта IQ [3], то существует утверждение, что интервал  $80 \leq IQ \leq 120$  обеспечивает интеллектуальные возможности индивидуума для освоения программ высшего образования, причем, скорее всего, существовавшее элитное высшее образование обеспечивалось студентами с  $IQ \geq 100$ .

Отмеченное выше скачкообразное увеличение численности студентов существенно увеличило долю студентов с  $IQ \leq 100$ , сделав ее доминирующей. «В старые меха нельзя налить новое вино». Именно эти институциональные, содержательные, технологические проблемы высшей школы на рубеже веков требовали решений изменения организации взаимодействия игроков на европейском образовательном пространстве для достижения устойчивого общественного развития. Такими решениями в рамках Болонского процесса являлись:

Введение двухуровневой системы высшего образования, которая представляла собой ступенчатую образовательную фильтрующую систему по интеллектуальному потенциалу

и потребительским мотивам обучаемых. Подобная фильтрация обеспечивала, с одной стороны, минимизацию расходования бюджетных средств на «массовизацию высшего образования», и, с другой – соответствие уровня технологической подготовки кадров для децентрализации промышленных производств и росту сферы обслуживания, характерной для общества потребления.

Утверждение компетентностного подхода гарантировало качественное выполнение своих трудовых функций выпускников основной ступени высшего образования – бакалавриата в соответствии с требованиями общества и производства.

Мобильность в купе с Шенгенским соглашением обеспечивали условия для необходимой динамической системы распределения кадров в европейском пространстве.

Требования общества потребления к постоянному разнообразию товаров и услуг показало 3–5-летний период «полураспада знаний», участвующих в их производстве. Это обстоятельство сформулировало принцип «обучение в течение всей жизни» как инструмент поддержания компетентности в профессиональной деятельности.

Почти двадцатилетняя история Болонского процесса показывает, что существенным достигнутым научным результатом, исключая формальные договоренности, например, формат европейского приложения к диплому, является перенос фокуса внимания с содержания образования на результаты образования для различных образовательных уровней и их формулировка в виде Дублинских дескрипторов [4]. Причем Дублинские дескрипторы – приобретение знания и понимания; применение знания и понимания; формирование суждений и осуществление выборов; передача знания и понимания; способность продолжать обучение – строго говоря, нельзя считать результатами освоения образовательных программ высшего образования. Дублинские дескрипторы – это лучший из возможных консенсусов в части результатов образования на каждом уровне. Но консенсус есть соглашение национальных образовательных систем, т. е. принятие Дублинских дескрипторов есть решение в значительной степени бюрократическое и не является, строго говоря, научным выводом результатов образования из объективных законов педагогической психологии на уровне таксономии. Надо сказать, что, начиная с последней версии Дублинских дескрипторов (Копенгаген, 2004), существенно новых идей в описании результатов высшего образования, востребованного современным обществом, не появилось. Это не удивительно, так как, с одной стороны, достигнут лучший

бюрократический консенсус, который оставляет «право первой ночи» за национальными системами высшего образования, во-вторых, результаты образования, будучи изначально оторванными от содержания и технологии высшего образования, потеряли точку опоры в основах функционирования высшей школы. Все это привело к тому, что проблема описания результатов освоения образовательных программ высшего образования различных уровней превратилась в кантовскую «вещь в себе», утонув в схоластических спорах по внутренним подчас совершенно ничтожным вопросам: называть первый образовательный уровень бакалавриатом или сокращенным уровнем высшего образования, как характеризовать результаты образования, как должны быть оформлены оценочные средства результатов образования и т. д. Все это теоретизирование оказалось совершенно не интересным практикующему университетскому сообществу.

Провозглашаемый компетентностный подход остановился на инструментальном, межличностном и системном кластерах компетенций, сформулированных в рамках проекта TUNING [5]. Дальнейшее существенное развитие компетентностного подхода также не состоялось, опять же по причине оторванности от содержания и технологии высшего образования. И, как следствие, компетенция также превратилась в кантовскую «вещь в себе». Как подтверждение можно привести определение компетенции одного из современных адептов Болонского процесса Ю. Колера «Компетенции (competences) ... – это особенности, заключающиеся в знаниях, понимании (*владении*) (курсив наш. – *Авт.*) и действиях (*умения*) (курсив наш. – *Авт.*). Эти особенности следует понимать соответственно многомерно, а именно как в размерности общих способностей, выходящих за рамки специальности (*generic competences*), имеющих интеллектуальный, социальный характер и включающих способность к саморегуляции (управлению), так и с точки зрения специфики специальности, а также ценностей ориентации. Рассматривая в этом контексте, квалификацию следует понимать как сертификацию компетенций, которыми обладает личность» [6, с. 49]. И как это применить в практике?

### **Болонский процесс в российском высшем образовании**

Первый опыт соприкосновения российской высшей школы с идеями Болонского процесса состоялся в 2005 г. в рамках проекта «Настройка

образовательных программ в российских вузах» (Tuning Educational Programmes in Russia HEIs – TUNING-Russia). Этот опыт был непродолжительным во времени 2005–2006 гг., немассовым по числу участников (Российский университет дружбы народов, Государственный университет – Высшая школа экономики, Томский государственный университет, Национальный фонд подготовки кадров), и поэтому не очень известным по результатам. Но этот опыт показал принципиальные проблемы прививки Болонского процесса к российской высшей школе [7].

Во-первых, менталитет российского университетского сообщества не понял, и как показывает настоящее состояние высшей школы, и сейчас не понимает проблемы «массовизации высшего образования» в условиях общества потребления, оставаясь в основном на позициях элитного советского высшего образования в отношении как содержания образования, так и его результатов.

Во-вторых, теоретический уровень достигнутых в Европе результатов, как было отмечено выше, естественно подвиг российскую высшую школу к поиску собственных решений имеющихся проблем. Если кластеризация компетенций в проекте TUNING породилась системой связанных образовательно-личностных оснований, то наша кластеризация твердо встала на позиции предметной специализации, уходящей корнями в традиции академических гильдий (общие компетенции, представляющие собой смесь компетенций всех кластеров проекта TUNING, и предметно-специализированные компетенции, детализирующие, собственно говоря, одну компетенцию – «базовые знания по профессии»).

Последняя версия федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС 3+) подтверждает сложившуюся позицию: принятая кластеризация содержит группы общекультурных компетенций, общепрофессиональных компетенций и профессиональных компетенций (хотя очень часто профессиональные компетенции представляют собой не более как тот или иной практический навык, прием профессиональной деятельности). Значительным аргументом такой кластеризации является сложившееся как в нашей стране, так и в Европе представление компетенции в виде триады: знания – навыки – владения. Для такой триады естественны вопросы: знания (чего?) – навыки – владения (чем?), ответы, на которые легко формулируется в предметной сфере. Для полноты обсуждения заметим, что принятая в рамках проекта TUNING кластеризация компетенций также не свободна от критики.

Состояние «вещи в себе» ключевых проблем ответа современного высшего образования на его «массовизацию» – описание результатов образования на различных образовательных уровнях, компетентностный подход, открыли на просторах российской высшей школы целину для энтузиастов «около преподавательского ремесла». «Многомерность компетенции» сулила «многомерность» государственных щедрот за проявленные творческие усилия. Сложилось несколько коллективов, ведущих под различным патронажем (Минобрнауки РФ, Рособрудзор РФ) разработку научно-методической реализации идей Болонского процесса в условиях российского высшего образования и организационно-методического сопровождения ФГОС. Результаты их работ представлены на портале [www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru) в разделах «Методическое обеспечение (методические разработки)» и «Компетентностный подход».

Собственно говоря, как отмечалось выше, решались следующие задачи: технология реализации компетентностного подхода, создание оценочных средств результатов освоения образовательных программ высшего образования. Решение первой задачи осуществлялось через введение паспортов компетенций. Содержательный анализ научной обоснованности и практической значимости предлагаемого паспорта компетенций представлен в [8, 9]. Вряд ли в материалах Ассоциации европейских университетов можно найти рекомендации по разработке паспорта Дублинских дескрипторов, подобных рекомендациям, которые навязываются российской высшей школе [10]. Можно только добавить, что, не получив ничего, имеющего практическую значимость для реальной организации учебного процесса, тем не менее авторами был достигнут выдающийся «научный результат» – компетенция в предлагаемом организационно-методическом оформлении приобрела количественное измерение – вес потраченной бумаги в 1 кг. (Объем ОПОП направления подготовки с нормативными документами (215 стр.) и рабочими программами дисциплин и практик (2760 стр.) составляет 2975 стр.)

Решение второй задачи также не сдерживало себя размахом мысли. Так за 2010–2013 гг. издано пять книг [11–15] общим объемом 1367 стр. Казалось бы «философский камень» формирования компетенций и создания оценочных средств уровня сформированности компетенций наконец-то найден, однако, как оказывается, задача по-прежнему далека от решения, как и была 10 лет назад. Следует отметить, что только одна работа [16] из портала [www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru), посвященная

современным подходам в теории педагогических измерений (тестирования), представляет собой материал, достойный изучения уже только по одной причине, что не дает организационно-методических рекомендаций по реализации ФГОС.

На разработанной научно-методической основе состоялось последующее массовое властное продвижение идей Болонского процесса в российскую высшую школу посредством федеральных государственных образовательных стандартов ФГОС 3 (2011 г.). Созданные ФГОС 3 были настолько сырыми и непродуманными [8, 9], что университетское сообщество ожидало внятных концептуальных изменений в новой редакции (ФГОС 3+). Однако, как следует из нормативного документа по созданию ФГОС 3+ [17], проведенная редакция акцентировалась на формальном сопряжении образовательных стандартов с профессиональными стандартами Минтруда РФ, целиком сохраняя научно-методическую и организационно-методическую базу предыдущего образовательного стандарта с подчисткой явных ляпов ФГОС 3.

Содержание и организационно-методическое сопровождение ФГОС 3 являлись продуктом применения аутсорсинга, когда содержание образовательного стандарта – определение областей, объектов, видов, задач профессиональной деятельности выпускников, кластеризация компетенций, определение компетенций и т. д. выставлялись на тендер, в котором, естественно, побеждали ведущие высшие учебные заведения, тогда как тендер на разработку организационно-методического сопровождения реализации ФГОС выигрывали организации, крайне далекие от практической преподавательской работы. «... и начался этап закупки стандартов от разных коллективов разработчиков, не участвующих в работе министерской рабочей (курсив наш. – Авт.) группы, идеология, изначально закладываемая в макеты ФГОС 3, что называется, поплыла. Ведь одно дело, когда и разработка, и приемка стандартов координировались одной структурой – министерским департаментом, как это было раньше. И другое – когда ответственность за разные стадии процесса подготовки ФГОС оказалась распределенной между различными структурами», – свидетельствует руководитель рабочей группы Минобрнауки РФ по разработке ФГОС-3 Н. Розина [18].

Результаты предстоящей (ФГОС 3+), как и прошедшей (ФГОС 3), работы для профессорско-преподавательского состава российской высшей школы над разработкой требуемой нормативно-правовой и организационно-методической документации емко характеризуют слова Н. Розины:

«... нам снова предстоит проделать колоссальный труд по переработке громадного количества документации, отвлекающей вузовские подразделения, кафедры, педагогов от их основной работы, от освоения современных технологий преподавания, обновления учебного материала – тех составляющих преподавательского труда, которые сегодня и определяют качество учебного процесса. Столь гигантская бумажная работа из-за своих непомерных объемов мало того, что высасывает все силы преподавателя, выливается зачастую в обычный формализм, который никак не отражает реальный уровень качества образования» [18]. Можно только добавить, что создание гигантских объемов бессмысленной, ненужной в практической работе документации не только оскорбляет членов великого российского университетского сообщества превращением их в конторских служащих, но и дает основание для совершенно крамольной мысли: «А надо ли вообще хорошо преподавать, если это не надо государству?»

### «Что я Гекубе? Что мне Гекуба?»

В этой ситуации интересно понять позицию и действия университетского менеджмента, ответственного за образовательную деятельность, тем более что «оптимистическая трагедия» превратилась просто в трагедию в процессе состоявшегося жесткого сопряжения университетского управления с вертикалью власти [19].

Продвижение ФГОС 3 поставило для университетского менеджмента, ответственного за образовательную деятельность, новую задачу – обеспечить нормативно-организационную готовность учебного заведения к реализации федерального государственного образовательного стандарта. Вообще-то говоря, такая задача ставится только тогда, когда однозначно определены методология, содержание, технологии, интеллектуальные и материально-технические ресурсы процесса, позволяющие построить обоснованный план решения поставленной задачи. Кроки такого плана представляли содержательное заимствование результатов исследований Ассоциации европейских университетов, проведенных в 2003, 2005, 2007 и 2010 гг. по заданию Европейской Комиссии в рамках реализации Болонского процесса [20]. Это были только кроки, но в нашем случае возобладали принцип Наполеона: «Главное ввязаться в драку, а там...». Для контроля над деятельностью университетов «Департаментом развития профессионального образования Минобрнауки России был инициирован двухлетний мониторинг

эффективности внедрения ФГОС, к проведению которого были привлечены Ассоциация классических университетов России (АКУР), Ассоциация технических университетов (АТУ) и Институт комплексных исследований образования МГУ им. М. В. Ломоносова» [20, с. 4].

Для дальнейшего понимания позиции и действий университетского менеджмента, ответственного за образовательную деятельность, обсудим результаты мониторинга, представленного в [21]. Отметим, что инструментарием мониторинга являлись данные заочного анкетирования в учреждениях ВПО, очных интервью, а также результаты просмотра сайтов вузов. «Обследованию подвергалось состояние нормативно-правового и организационно-методического обеспечения. Исходным условием перехода вузов на ФГОС служит нормативно-правовая база федерального уровня, однако *многие документы вузам необходимо разрабатывать и утверждать самостоятельно*» [21, с. 4]. А создать надо более 20 локальных нормативных актов. Многие из актов по необходимости включали в себя организационно-методическую документацию реализации ФГОС, проблемы которой обсуждались выше.

Ответ университетского менеджмента России на поставленную задачу прост и элегантен. Компьютерная паутина открыла новый жанр виртуального нормотворчества, когда, например, из 20 имеющихся однотипных документов создается путем творческой компиляции свой 21-й. Если бы авторы [21] не просто посещали сайты вузов, проверяя только наличие выложенных документов, а пропустили их через систему «Антиплагиат», то процент заимствований в документах будет не менее 85 %. Это совсем даже неплохо, если компилировались лучшие образцы нормативно-правового и организационно-методического обеспечения, кстати, отдельные фрагменты в документах, авторы которых неизвестны, достойны самой высокой похвалы и широкого распространения.

Как следует из [21], примерно половина вузов России (57 %) хотела бы видеть соответствующие методические документы, разработанными централизованно. Другая половина виртуально соорганизовалась для собственного коллективного творчества, не надеясь на практическую пользу деятельности «мэтров» портала [www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru), которые последнее время стали осваивать жанр «комиксов» организационно-методической документации – презентации (см. например, [22]). Отсутствие практически значимых материалов по реализации ФГОС породило волну творцов-«хакеров» на сайте MyShared, которые, исходя из

своей компетентности в данном вопросе, стали заполнять Интернет с указанием авторства или анонимно собственными «комиксами» – презентациями сомнительного качества и никчемными для практической деятельности [23–25].

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что если количество образцов организационно-методического сопровождения, полезных для практической образовательной деятельности, будет расширяться, а оно будет расширяться, ибо практическая деятельность, невзирая на организационно-методические рекомендации портала [www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru), неизбежно будет стремиться к конкурентоспособным результатам высшего образования, адекватным современной реальности. Но этому процессу «снизу» нужны время, не скованная чиновничьим ярмом свобода поиска, и тогда он победит.

Именно изложению практических материалов по различным разделам реализации ФГОС посвящена последующая часть настоящей статьи.

### Практика создания раздела «3. Компетенции, формируемые в результате освоения ООП»

Представляемая практика представляет собой раздел ОПОП высшего образования направления подготовки (специальности). Принципиальные вопросы этого раздела заключаются в разработке таблиц «Планируемые результаты обучения для формирования компетенции и критерии их оценивания» и «Поэтапное формирование компетенции у обучающегося». Формат и интерпретация таблиц сохраняют методологию и уровень научной разработки, представленной в [26]. Следуя определению компетенции Ю. Колера «Компетенции (competences)... – это особенности, заключающиеся в знаниях, понимании (*владении*) (курсив наш. – *Авт.*) и действиях (*умениях*) (курсив наш. – *Авт.*) [6, с. 49], заметим, что выделение в компетенции знаний, владений и умений не обособляет их друг от друга, только вместе они составляют новый образовательно-личностный феномен – компетенцию. В [26] принимается теоретически неверное утверждение, представляя компетенцию, как сумму самостоятельных компонент: знаний, владений, умений, поэтому компетенцию можно расщеплять с сохранением ее сущности. Этот неверный теоретический посыл делает совершенно бессмысленным разработку таблицы «Поэтапное формирование компетенции у обучающегося», разводя знания, умения и владения, выделяемые в компетенции, не только по разным учебным дисциплинам, но, что совершенно неприемлемо,

и во времени обучения на образовательном уровне. И такая таблица должна быть разработана для каждой компетенции (!).

Разработка таблицы «Планируемые результаты обучения для формирования компетенции и критерии их оценивания» связана с выделением уровней сформированности компетенций и их качественным описанием, исходя из пятиразмерной градации. Отвлекаясь от рассматриваемых вопросов, заметим, что уровень сформированности компетенций не отражается ни в европейском, ни российском приложениях к диплому о высшем образовании. Тогда, как говорил классик, «Об чем речь?» Это обстоятельство осознается как крушение компетентностного подхода и переход к традиционному предметному на основе триады: знания – умения – навыки. А как же Европа?

Отыскиваются более изощренные способы спасти положение. Тяжесть определения уровня сформированности компетенций переносится в итоговую государственную аттестацию (ИГА) путем разработки различных форматов справок, актов, протоколов, заполняемых научным руководителем выпускной квалификационной работы и членами комиссии ИГА [27, 28]. Если в [28] уровни оценивания сформированных компетенций (пороговый, стандартный, эталонный) через систему баллов приводят к традиционным оценкам «удовлетворительно», «хорошо», «отлично», то в [27] разработали девять документов с применением термина компетенция, которые заполняются на каждого студента в процессе ИГА и с легким сердцем сдаются в архив университета. Однако тем не менее вносится предложение количественно оценивать общекультурные компетенции посредством теста Вандерлика, предназначенного для определения (измерения) общих (интеллектуально) способностей индивида и в связи с этим используется при отборе и распределении кадров в промышленности, армии и системе образования.

Возвращаясь к таблице «Планируемые результаты обучения для формирования компетенции и критерии их оценивания», можно сказать, что проблемы их разработки скрываются, как мы уже отмечали выше, в неверных научных основах раздела, сформулированных в [26]. Механистическая модель компетенции более или менее состоятельна, когда компетенция соотносится с какой-либо, но одной дисциплиной. (Такой подход для общекультурных компетенций предлагался в [20].) В этом случае можно путем упражнений в словесности качественно описать результаты сформированности компетенции в предлагаемых пяти градациях одного уровня.

Анализ представленного эталона для ОК-1 – способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции – показывает, что качественные формулировки для пяти (!) градаций в значительной степени надуманы и субъективны. Можно смело сказать, что **абсолютному** большинству выпускников любых направлений подготовки (специальностей) **абсолютно** не нужно владение «успешным и систематическим применением навыков анализа текстов, имеющих *философское содержание* (курсив наш. – Авт.)». От любви к мудрствованию для современного специалиста нужно совсем другое. Когда на занятиях по физике мы со студентами будем говорить о философии, тогда университет действительно станет университетом.

Предлагаемая таблица показывает, что заложенный механизм в толковании компетентности последовательно реализуется на каждом из уровней сформированности компетенций (пороговом, углубленном, продвинутом) для вводимого нового типа сложных «сквозных» компетенций, выделяя для каждой дисциплины, участвующей в формировании компетенции, свой уровень. Таким образом, механистическая модель допускает участие в формировании компетенции не более трех дисциплин, опять же разводя их теперь уже не только во времени обучения на образовательном уровне, но и между образовательными уровнями (!). Механистическая модель компетенции естественным образом допускает диспергирование компонент компетенции, как это следует из табл. 10, 11 в [17], до тем лабораторных работ, практических занятий, теоретических разделов учебных дисциплин.

Ниже мы приводим новую версию обсуждаемого раздела ОПОП направления подготовки (специальности).

### «Компетенции, формируемые в результате освоения ООП»

Результаты освоения ОПОП ВО определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, т. е. его способностью применять знания, умения, опыт и личностные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности.

Компетенции обладают тремя основными свойствами: наддисциплинарностью, поливалентностью и кумулятивностью. **Наддисциплинарность** предполагает, что компетенция формируется на предметном материале различных учебных дисциплин. Если компетенция формируется одной учебной дисциплиной, то в этом случае

компетенция содержит только узкосодержательные знания, навыки и умения. **Поливалентность** предполагает возможность формирования различных компетенций в рамках одной учебной дисциплины. **Кумулятивность** предполагает, что компетенция формируется в течение достаточно протяженного интервала учебного времени, причем интервалы формирования различных компетенций различны не только по содержанию, но и по времени. Завершение образования на первом образовательном уровне ВО (бакалавриат) не означает окончательного освоения указанных выше компетенций. Уровень компетентности (степени овладения компетенциями) изменяется в течение всей профессиональной деятельности человека.

В результате освоения ОПОП ВО выпускник должен обладать следующими компетенциями трех кластеров:

- кластера общекультурных компетенций;
- кластера общепрофессиональных компетенций;
- кластера профессиональных компетенций.

Выделение кластеров компетенций означает, что взаимодействие между компетенциями внутри кластера значительно выше, чем между компетенциями различных кластеров (это не относится к кластеру профессиональных компетенций, так как он по сути является частью кластера общепрофессиональных компетенций).

Качественно содержание компетенций ОПОП ВО в терминах «знать», «уметь», «владеть» представлено в описании рабочих программ учебных дисциплин, программ учебных и производственных практик, программ ИГА.

Поэтапное формирование компетенций ОПОП ВО определяется основными свойствами компетенций (наддисциплинарностью и поливалентностью) и структурой учебного плана направления подготовки. Поэтому уровень сформированности компетенции определяется свойством кумулятивности компетенции и может количественно оцениваться величиной РК (код компетенции) – рейтингом компетенции, определяемым средней величиной  $РД_i$  (рейтинг компетенции по дисциплинам, участвующих в ее формировании) – балльной оценки студента по данным дисциплинам в промежуточной аттестации. Величина  $РК_i$  (код компетенции) в  $t$ -м семестре равна

$$РК_i \text{ (код компетенции)} = \sum РД_i / N,$$

где  $t$  – номер учебного семестра,  $I$  – текущий индекс учебной дисциплины, участвующей в формировании компетенции в данном учебном семестре,  $N$  – число учебных дисциплин, участвующих

в формировании компетенции в данном учебном семестре. Тогда

$$PK(\text{код компетенции}) = \sum PK_t/M,$$

где  $t$  – текущий номер учебного семестра, в котором формируется компетенция,  $M$  – число семестров, в которых формируется компетенция.

Данный подход избегает сложностей и двусмысленностей уровневого качественного определения сформированности компетенций, сокращает количество заполняемых таблиц, которые не играют никакой роли в организации технологии формирования компетенций.

Уровень сформированности компетенции оценивается в баллах в рамках 100-балльной шкалы балльно-рейтинговой системы (БРС), что обеспечивает сопряжение оценивания учебной

деятельности студента с балльным оцениванием ИГА. Достоверность количественного оценивания уровня сформированности компетенции обеспечивается средствами оценивания, которые применяются в каждой учебной дисциплине. Кроме того, представление уровня сформированности позволяет количественно представлять динамику формирования компетенции как функцию  $PK_t$  (код компетенции) от номера семестра  $t$  в учебном разделе «Портфолио» студента. Пример таблицы поэтапного формирования и оценивания уровня сформированности компетенции ОПОП ВО приведена в табл. 1.

В табл. 2 представлены качественные и количественные характеристики уровней оценивания сформированности компетенций, а также пересчет их в традиционные оценки.

Таблица 1

**Таблица поэтапного формирования и оценивания уровня сформированности компетенции ОПОП ВО в течение одного года обучения**

Распределение процессов формирования компетенций по курсам/семестрам обучения, дисциплинам, модулям, практикам																						
1 курс																						
1 семестр							2 семестр															
Б1.Б.1	Б1.Б.2	Б1.Б.5	Б1.Б.9	Б1.Б.11	Б1.Б.12	Б1.Б.19	Б1.В.ДВ.1.1/ Б1.В.ДВ.1.2	Б1.В.ДВ.2.1/ Б1.В.ДВ.2.2	Оценка сформированности компетенции в баллах за семестр	Б1.Б.5	Б1.Б.9	Б1.Б.3	Б1.Б.10	Б1.Б.17	Б1.Б.18	Б1.Б.ОД.23	Б1.В.ДВ.3.1/ Б1.В.ДВ.3.2/ Б1.В.ДВ.3.3	Б2.У.1	Оценка сформированности компетенции в баллах за семестр	Оценка сформированности компетенции в баллах за учебный год		
<b>Общекультурные компетенции</b>																						
<b>ОК-1</b>	+	-	-	+	-	+	-	+	+											$PK_1(OK-1) = \sum PD_i/5$	$PK_2(OK-1) = \sum PD_i/5$	$PK1(OK-1) = (PK_1(OK-1) + PK_2(OK-1))/2$
<b>ОК-2</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-			+	-	-	-	-	+	-	-	$PK_1(OK-2) = 0$	$PK_2(OK-2) = \sum PD_i/2$	$PK1(OK-2) = (PK_1(OK-2) + PK_2(OK-2))/2$
..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
<b>Общепрофессиональные компетенции</b>																						
<b>ОПК-1</b>	-	-	-	+	-	+	-	+	+			-	+	-	+	+	-	+		$PK_1(ОПК-1) = \sum PD_i/4$	$PK_2(ОПК-1) = \sum PD_i/5$	$PK1(ОПК-1) = (PK_1(ОПК-1) + PK_2(ОПК-1))/2$
..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
<b>Профессиональные компетенции</b>																						
<b>ПК-1</b>	-	-	-	+	-	+	-	-	-			-	+	-	+	+	-	+		$PK_1(ПК-1) = \sum PD_i/2$	$PK_2(ПК-1) = \sum PD_i/5$	$PK1(ПК-1) = (PK_1(ПК-1) + PK_2(ПК-1))/2$
..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..

Примечание: «+» обозначают дисциплины, учебные практики, участвующие в формировании компетенций

**Качественные и количественные характеристики уровней  
оценивания сформированности компетенций**

Уровень оценивания сформированности компетенций	Баллы	Традиционная оценка
Первый уровень (пороговый)	51–67	Удовлетворительно
Второй уровень (углубленный)	68–91	Хорошо
Третий уровень (продвинутый)	92–100	Отлично

Неравные балльные интервалы при определении уровня сформированности компетенций повышают значимость каждого следующего более высокого уровня и трудоемкости его достижения, что, с одной стороны, обеспечивают более точную диагностику уровня сформированности компетенций и мотивируют образовательную деятельности студентов – с другой.

### Заключение

Процесс продвижения результатов Болонского процесса в российскую высшую школу посредством реализации ФГОС осложняется рядом обстоятельств. Во-первых, этот процесс «сверху» носит в высшей степени бюрократический характер, лишенный значительной практической ценности для реальной модернизации высшего образования в России и отвлекающий интеллектуальные ресурсы высшей школы от решения действительно необходимых задач.

Во-вторых, рекомендованные нормативно-правовые и организационно-методические документы, исходящие из механистических, а подчас неверных научных подходов, не только порождают громадную, малозначимую для практической деятельности работу профессорско-преподавательского состава российских университетов, а самое страшное – сеют в университетском сообществе самонадеянную неграмотность по важнейшим вопросам модернизации высшей школы. Рост библиографии по проблемам компетентностного подхода превышает разумные пределы, не пишет только ленивый, рождая такие примеры: «Темы индивидуальных творческих (курсив наш. – Авт.) заданий по дисциплине “Физика” в паспорте компетенций: 1. Рассмотреть историю создания ракетных двигателей и их применение в современной жизни. *Сделать макет ракеты, самолета* (курсив наш. – Авт.). 2. Прodelать дома опыты по диффузии и силам молекулярного взаимодействия. Представить фототчет с описанием этапов смешивания в докладе» [29].

В-третьих, работа «снизу» по созданию нормативно-правового и организационно-методического

сопровождения ФГОС на основе существующих и создаваемых лучших практик требует самой широкой поддержки со стороны университетского менеджмента, ответственного за образовательную деятельность.

В-четвертых, необходимая переподготовка профессорско-преподавательского состава должна проводиться по программам, содержащим достоверные научные результаты и выводы по проблеме компетентностного подхода, имеющим реальную практическую значимость.

### Список литературы

1. Макаркин Н. П., Томилин О. Б. Болонский процесс и российское высшее образование // Интеграция образования. 2004. № 3 (36). С. 3–9.
2. *Ормега-и-Гассет Х.* Восстание масс. М.: АСТ, 2002. 509 с.
3. Айзенк Г. Новые IQ-тесты. М.: Эксмо, 2003. 192 с.
4. Дублинские дескрипторы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tempus-russia.ru/Tem-pus-3call.pdf> (дата обращения: 02.05.2016).
5. Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Graz Declaration; Trends in Learning Structures in European Higher Education III. Июль 2003. № 3. С. 22–234.
6. Болонский процесс: Европейская и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 220 с.
7. Ларионова М. В., Горбунова Е. М. Проект «Настройка образовательных программ в российских вузах» // Вестн. междунард. организаций. 2006. № 8. С. 41–55.
8. Томилин О. Б., Томилин О. О. Федеральные государственные образовательные стандарты и российская высшая школа // Университетское управление: практика и анализ. 2013. № 6 (88). С. 55–69.
9. Томилин О. Б., Томилин О. О. Проблемы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 1 (89). С. 44–55.
10. Азарова Р. Н., Золотарева Н. М. Разработка паспорта компетенций: метод. указания для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высшей школы, 2010. 52 с.

11. *Ефремова Н. Ф.* Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании : учеб. пособие. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 228 с.
12. *Ефремова Н. Ф.* Организация оценивания компетенций студентов, приступивших к освоению основных образовательных программ вузов: рекомендации для вузов, приступающих к переходу на компетентностное обучение студентов. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 132 с.
13. *Ефремова Н. Ф.* Формирование и оценивание компетенций в образовании : монография. Ростов н/Д.: Аркол, 2010. 386 с.
14. *Ефремова Н. Ф.* Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Нац. образование, 2012. 416 с.
15. *Ефремова Н. Ф., Заярная И. Ю., Максимов С. М., Могильницкая Л. В. Эртель А. Б.* Компетентностно-ориентированные задания. Конструирование и применение в учебном процессе : учеб.-метод. пособие. М.: Нац. образование, 2013. 205 с.
16. *Звонников В. И., Челышкова М. Б.* Современные средства оценивания результатов обучения. М.: Академия, 2007. 224 с.
17. Методические указания по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствия профессиональным стандартам. Минобрнауки РФ от 22 января 2015 г. № ДЛ-1/05вн.
18. *Розина Н. М.* Химик, влюбленный в педагогику. Аккредитация в образовании [Электронный журнал]. № 73. 28.08.2014.
19. *Томилин О. Б.* «Оптимистическая трагедия» университетского менеджмента // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 1. С. 7–11.
20. *Котловский И. Б., Караваева Е. В., Зырянов В. В., Ковтун Е. Н., Синяков А. В., Телешова И. Г., Коршунов С. В., Сазонов Б. А.* Мониторинг эффективности внедрения ФГОС: задачи и критерии // Высш. образование в России. 2012. № 8–9. С. 3–14.
21. *Зырянов В. В., Котловский И. Б., Синяков А. В.* Готовность вузов к реализации ФГОС ВПО (организационный аспект) // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 3–13.
22. *Ефремова Н. Ф.* Проблемы оценивания компетенций студентов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО [Электронный ресурс]. URL: <http://www.MyShared.ru/slide/130824> (дата обращения 02.05.2016).
23. *Мензул Е. В.* Методы и формы контроля знаний студентов: компетентностный подход [Электронный ресурс]. URL: <http://www.MyShared.ru/slide/1264510> (дата обращения: 02.05.2016).
24. *Максимов Н. И.* Предложения к концепции разработки оценочных средств в системе высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.MyShared.ru/slide/77852> (дата обращения: 02.05.2016).
25. Компетентностная модель выпускника в ООП ВПО. Технологии формирования общекультурных компетенций [Электронный ресурс]. URL: <http://www.MyShared.ru/slide/172379> (дата обращения: 02.05.2016).
26. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования : метод. рекомендации для руководителей и актива учеб.-метод. объединений вузов / науч. ред. д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высшей школы, 2009. 84 с.
27. *Богословский В. А., Караваева Е. В., Ковтун Е. Н., Мелехова О. П., Родионова С. Е., Тарлыкин В. А., Шехонин А. А.* Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе. М.: Изд-во МГУ, 2007. 148 с.
28. *Виландеберк А. А., Шубина Н. Л.* Новые технологии оценки результатов обучения (уровневое образование) : метод. пособие для преподавателей. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 168 с.
29. Методические рекомендации по разработке паспорта компетенций [Электронный ресурс]. URL: [www.bsu.ru/.../metodicheskie-rekomendacii-po-razrabotke-pasporta-kompetencii](http://www.bsu.ru/.../metodicheskie-rekomendacii-po-razrabotke-pasporta-kompetencii) (дата обращения: 02.05.2016).

DOI 10.15826/umj.2016.103.019

*Tomilin O. B., Fomina L. V., Tomilin O. O.\**

*Mordovia State University, Saransk, Russia*

## TEACHING STANDARDS OF HIGHER EDUCATION: CHALLENGES TO ORGANIZATIONAL AND METHODIC SUPPORT

**Key words:** competence, Federal Educational Standard, organizational and methodic documentation.

The present paper is categorized as a research paper. The research objective is the analysis of scientific basis for the contents of course documentation for Federal State Standards for Higher Education. The paper explores and analyses problems of adaptation of contents and organization of Russian higher education to the results of the Bologna process.

\* *Tomilin Oleg B.* – doctor in chemistry, associate professor, head of the Physical Chemistry Chair, National Research Mordovia State University named after N.P. Ogarev», 430005, Mordovia republic, Saransk, Bolshevikskaya st., 68; (8342) 47-99-24, +7 (927) 274-72-30; [tomilinob@mail.ru](mailto:tomilinob@mail.ru).

*Fomina Ljudmila V.* – candidate of chemistry, associate professor, Physical Chemistry Chair, National Research Mordovia State University named after N.P. Ogarev», 430005, Mordovia republic, Saransk, Bolshevikskaya st., 68; (8342) 47-99-24, +7 (927) 274-13-35; [liudmilafomina@gmail.com](mailto:liudmilafomina@gmail.com).

*Tomilin Oleg O.* – PhD in law, associate professor, Chair of State and Administrative law, National Research Mordovia State University named after N.P. Ogarev», 430005, Mordovia republic, Saransk, Bolshevikskaya st., 68; (8342) 24-48-88, +7 (927) 276-55-68; [ootomilin@gmail.com](mailto:ootomilin@gmail.com).



The analysis indicates that mechanical approaches to the interpretation of the concept of competences exert an overwhelming influence on the development of methodical guidelines and normative frameworks of organizational and methodic Documentation for Federal State Educational Standards of Higher Education.

These approaches manifest in formal bureaucratic descriptions of proficiency in basic professional education programs presented as competency passports whose current contents hold no practical significance whatsoever for training modern specialists.

The paper proposes original practices for development of course documentation conforming to Federal State Standards for Higher Education that implements a competence-based approach based on the fundamental properties of cross-disciplinarity, polyvalence and cumulativity, as well as supplementary materials on competence formation methods.

The proposed recommendations and practical materials can also be used by lecturers in higher schools and university department managers for development of course documentation to implement a competence-based approach.

### References

1. Makarkin N. P., Tomilin O. B. *Bolonskii protsess i rossiiskoe vysshee obrazovanie* [The Bologna Process and Higher Education in Russia]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of education], 2004, vol. 3 (36), pp. 3–9.
2. Ortega-i-Gasset Kh. *Vosstanie mass* [Revolt of the Masses], Moscow, AST, 2002, 509 p.
3. Aizenk G. *Novye IQ testy* [New IQ tests], Moscow, EKSMO, 2003, 192 p.
4. Dublinskii deskriptory [Dublin descriptors], available at: <http://www.tempus-russia.ru/Tem-pus-3call.pdf> (accessed: 02.05.2016).
5. *Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Graz Declaration; Trends in Learning Structures in European Higher Education III*. July 2003. 3, pp. 22–234.
6. Baidenko V. I. *Bolonskii protsess: Evropeiskaya i natsional'nye struktury kvalifikatsii (Kniga – prilozhenie 2)* [The Bologna Process: European and national qualifications frameworks (The Book – Appendix 2)], Moscow, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2009, 220 p.
7. Larionova M. V., Gorbunova E. M. Proekt «Nastroika obrazovatel'nykh programm v rossiiskikh vuzakh» [The project “Tuning educational structures in Russian universities”]. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsii* [Bulletin of international organizations], 2006, vol. 8, pp. 41–55.
8. Tomilin O. B., Tomilin O. O. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty i rossiiskaya vysshaya shkola [The Federal state educational standards and the Russian Higher School]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2013, vol. 6(88), pp. 55–69.
9. Tomilin O. B., Tomilin O. O. Problemy kompetentnostnogo podkhoda v vysshem professional'nom obrazovanii [Issues of competence approach in Higher professional education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2014, vol. 1(89), pp. 44–55.
10. Azarova R. N., Zolotareva N. M. *Razrabotka passporta kompetentsii: Metodicheskie ukazaniya dlya organizatorov proektnykh robot i professorsko-prepodavatel'skikh kolektivov vuzov* [Competencies passports developing: Guidelines for the design work of the organizers and faculty teams of universities]. *Pervaya redaktsiya* [First edition], Moscow, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, Koordinatsionnyi sovet uchebno-metodicheskikh ob'edinenii i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshei shkoly, 2010, 52 p.
11. Efremova N. F. *Podkhody k otsenivaniyu kompetentsii v vysshem obrazovanii* [Methods for evaluation of competences in higher school]. *Uchebnoe posobie* [Textbook], Moscow, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2010, 228 p.
12. Efremova N. F. *Organizatsiya otsenivaniya kompetentsii studentov, pristupivshikh k osvoeniyu osnovnykh obrazovatel'nykh programm vuzov: rekomendatsii dlya vuzov, pristupayushchikh k perekhodu na kompetentnostnoe obuchenie studentov* [Organization of assessment of students competences, to begin development of the basic educational programs of higher education institutions: Recommendations for Higher schools starting competence-based training of students], Moscow, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2010, 132 p.
13. Efremova N. F. *Formirovaniye i otsenivaniye kompetentsii v obrazovanii: monografiya* [Formation and evaluation of competences in education: monograph], Rostov-on-Don, Arkol, 2010, 386 p.
14. Efremova N. F. *Kompetentsii v obrazovanii: formirovaniye i otsenivaniye* [Competence in Education: the formation and estimation], Moscow, Natsional'noe obrazovanie, 2012, 416 p.
15. Efremova N. F., Zayarnaya I. Yu., Maksimov S. M., Mogil'nitskaya L. V., Ertel' A. B. *Kompetentnostno-orientirovannyye zadaniya* [Competence – oriented problems]. *Konstruirovaniye i primeneniye v uchebno-metodicheskoe posobie* [Textbook], Moscow, Natsional'noe obrazovanie, 2013. – 205 s.
16. Zvonnikov V. I., Chelyshkova M. B. *Sovremennyye sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya* [Modern tools to assess of learning outcomes], Moscow, Akademiya, 2007, 224 p.
17. *Metodicheskie ukazaniya po razrabotke osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm i dopolnitel'nykh professional'nykh programm s uchetoм sootvetstviya professional'nym standartam* [Guidelines for the development of the basic professional educational programs and additional professional programs in accordance with relevant professional standards], Ministry of Education of the Russian Federation dated 22 January 2015 No. DL-1/05vn.
18. Rozina N. M. Khimik, vlyublennyi v pedagogiku. Akkreditatsiya v obrazovanii [Chemist in love with pedagogy. Accreditation in Education]. *Elektronnyi zhurnal* [Electronic Magazine], vol. 73, 2014.
19. Tomilin O. B. «Optimisticheskaya tragediya» universitetskogo menedzhmenta [“Optimistic Tragedy” of university management]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis], 2006, vol. 1, pp. 7–11.
20. Kotlovskii I. B., Karavaeva E. V., Zyryanov V. V., Kovtun E. N., Sinyakov A. V., Teleshova I. G., Korshunov S. V.,

Sazonov B. A. Monitoring effektivnosti vnedreniya FGOS: zadachi i kriterii [Monitoring of efficiency of the FSES implementation: objectives and criteria]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2012, vol. 8–9, pp. 3–14.

21. Zyryanov V. V., Kotlobovskii I. B., Sinyakov A. V. Gotovnost' vuzov k realizatsii FGOS VPO (organizatsionnyi aspekt) [The willingness of universities to implement the FSES HPE (organizational aspect)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2012, vol. 12, pp. 3–13.

22. Efremova N. F. Problemy otsenivaniya kompetentsii studentov pri realizatsii kompetentnostno-orientirovannykh OOP [Problems of evaluation of students competency in the implementation of competence - oriented BEP HPE ], available at: <http://www.MyShared.ru/slide/130824> (accessed: 02.05.2016).

23. Menzul E. V. Metody i formy kontrolya znaniy studentov: kompetentnostnyi podkhod [Methods and forms of the control of knowledge of students at competent-based approach], available at: <http://www.MyShared.ru/slide/1264510> (accessed: 02.05.2016).

24. Maksimov N. I. Predlozheniya k kontseptsii razrabotki otsenochnykh sredstv v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya [Proposals for the development of the concept of assessment tools in the system of higher education], available at: <http://www.MyShared.ru/slide/77852> (accessed: 02.05.2016).

25. Kompetentnostnaya model' vypusknika v OOO VPO. Tekhnologii formirovaniya obshchekul'turnykh kompetentsii [Competence model of high school graduates. Technologies of formation of common cultural competence], available at: <http://www.MyShared.ru/slide/172379> (accessed: 02.05.2016).

26. Selezneva N. A. *Proektirovanie osnovnykh obrazovatel'nykh programm, realizuyushchikh federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Design of basic education programs, implementing the federal state educational standards of higher professional education]: Metodicheskie rekomendatsii dlya rukovoditelei i aktivy uchebno-metodicheskikh ob"edinenii vuzov [Guidelines for asset managers and educational associations of universities], Moscow, Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, Koordinatsionnyi sovet uchebno-metodicheskikh ob"edinenii i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshei shkoly, 2009, 84 p.

27. Bogoslovskii V. A., Karavaeva E. V., Kovtun E. N., Melekhova O. P., Rodionova S. E., Tarlykin V. A., Shekhonin A. A. *Metodicheskie rekomendatsii po proektirovaniyu otsenochnykh sredstv dlya realizatsii mnogourovnevnykh obrazovatel'nykh programm VPO pri kompetentnostnom podkhode* [Guidelines for the design of assessment tools for the implementation of multi-level educational programs Higher professional education with competent approach], Moscow, Izd-vo MGU, 2007, 148 p.

28. Vilandeberk A. A., Shubina N. L. *Novye tekhnologii otsenki rezul'tatov obucheniya (urovnevoe obrazovanie)* [New technology assessment of learning outcomes (tier education structure): Metodicheskoe posobie dlya prepodavatelei [Guidance for teachers], St. Petersburg, RGPU im. A.I.Gertsena, 2008, 168 p.

29. Metodicheskie rekomendatsii po razrabotke pasporta kompetentsii [Guidelines on the development of competencies passports], available at: [www.bsu.ru/.../metodicheskie-rekomendacii-po-razrabotke-pasporta-kompetencii](http://www.bsu.ru/.../metodicheskie-rekomendacii-po-razrabotke-pasporta-kompetencii) (accessed: 02.05.2016).

